

Lehmann, Katharina; Hammel, Lina; Niessen, Anne
**"Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...".
Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen
Programms "Jedem Kind ein Instrument"**

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 195-212. - (Musikpädagogische Forschung; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann, Katharina; Hammel, Lina; Niessen, Anne: "Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...". Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms "Jedem Kind ein Instrument" - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 195-212 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87578 - DOI: 10.25656/01:8757

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87578>

<https://doi.org/10.25656/01:8757>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

**Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)**

Musikpädagogisches Handeln

**Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen**

**Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions**



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

<i>Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi</i>	
Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden:	86
Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge	
Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of	
Different Fields of Study	

<i>Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee</i>	
Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools.	112
A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai	

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

<i>Melanie Franz-Özdemir</i>	
Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und	132
institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation	
zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind	
ein Instrument“	
Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional	
Requirements	

<i>Sabrina Kulin & Knut Schwippert</i>	
Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe	152
zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion	
methodischer und didaktischer Fragen	
Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and	
Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues	

<i>Monika Cloppenburg & Martin Bosen</i>	
Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht	172
zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen	
zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften	
in der Grundschule	
Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More	
Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on	
Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School	

Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen

„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere
diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des
musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“

195

Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein
Instrument” Program

Freie Beiträge

Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld

213

JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung
für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein
Instrument“ in Nordrhein-Westfalen

JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within
the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia

Lina Hammel

237

Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd
unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an
Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie

Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music
Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study

Franziska Olbertz

256

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung
beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen

Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended
Questionnaire

Christoph Louven & Aileen Ritter

275

Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes
Forschungsdesign

Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design

Verena Weidner

„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen 300

‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective

Alexander Borst, Jens Knigge

Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie 316

Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education

Christian Rolle

Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung 337

How to Theorize in Educational Research

Jürgen Vogt

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige 345

What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report

KATHARINA LEHMANN, LINA HAMMEL, ANNE NIESSEN

**„Wenn der eine den Unterricht macht
und der andere diszipliniert ...“.
Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem
des musikpädagogischen Programms
„Jedem Kind ein Instrument“**

**Responsibilities within the “Teachers’ Tandem”
in the “Jedem Kind ein Instrument” Program**

Summary

Our research explores how music teachers reflect on promoting individual pupils within the “Jedem Kind ein Instrument” program. We conducted a grounded theory study, based upon narrative inquiry, with both elementary and music school teachers working together in teams of two to teach first year pupils. Upon analysis of the data, we found that the teachers predominantly reflect on cooperation in this “teachers’ tandem”. Accordingly, we will focus upon this cooperation within this article.

One result of our study is that the responsibilities within the teachers’ tandem need to be negotiated by every team individually, allowing circumstances unique to each case to be considered.

Forschungsvorhaben

In dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) wird allen Schülerinnen und Schülern¹ der beteiligten Grundschulen das Erlernen eines Musikinstruments ermöglicht.² Das im Rahmen der JeKi-Begleitforschung an den Universitäten Münster und Bielefeld sowie

¹ Nicht in allen Fällen werden im Folgenden beide grammatikalische Formen benutzt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit gilt dann die männliche Form für beide Geschlechter.

² Homepage des JeKi-Programms: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php> (Stand: 4.8.2011)

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

an der Hochschule für Musik und Tanz Köln angesiedelte interdisziplinäre Verbundvorhaben GeiGE („Gelingensbedingungen individueller Förderung im Rahmen von JeKi – eine empirische Untersuchung an Grundschulen in Essen“) nimmt das Thema der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im ersten JeKi-Jahr in den Blick und zwar auf Schulebene (Teilprojekt Münster), im Unterricht (Teilprojekt Bielefeld) und im Nachdenken der Lehrenden (Teilprojekt Köln). Das Kölner Vorhaben trägt den Titel: „Das Konstrukt der individuellen Förderung in den Individualkonzepten von JeKi-Lehrenden“³. Im ersten JeKi-Jahr ist in Nordrhein-Westfalen ein Lehrenden-Tandem aus Grundschul- und Musikschullehrenden eingesetzt; Angehörige beider Gruppen werden im Folgenden als JeKi-Lehrende bezeichnet.

Forschungsmethoden

Zwölf Probandinnen und Probanden wurden im Kölner Teilprojekt mit Hilfe narrativer, leitfadengestützter Interviews nach ihrem Verständnis von individueller Förderung im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres, nach ihren Erwartungen an und ersten Erfahrungen mit JeKi sowie nach ihrem jeweiligen musikpädagogischen bzw. musikalischen Werdegang befragt. Die biografischen Anteile der Interviews werden in der Auswertung mit den Individualkonzepten in Beziehung gesetzt. Das Vorhaben folgt im Design wie auch in der Auswertung der Grounded Theory Methodologie in dem Verständnis, wie es Anselm Strauss mit Juliet Corbin zusammen entfaltet hat (Strauss & Corbin, 2003). Konstitutive Merkmale des Forschungsprozesses sind u. a.

- das Theoretical Sampling, also die Auswahl der jeweils nächsten Probandinnen und Probanden auf Grundlage der bislang erzielten Auswertungsergebnisse und im Hinblick auf die sich daraus ergebenden Fragen,
- der in drei Stufen gegliederte Kodierprozess, der das offene, axiale und selektive Kodieren umfasst, und
- die permanente Theorieentwicklung schon im Forschungsprozess sowie die angestrebte theoretische Sättigung.

Im Projekt ist eine formative Evaluation von JeKi angelegt. Im Rahmen des Forschungsprozesses wurde deshalb eine Fortbildungsveranstaltung für

³ Zum Begriff des Individualkonzepts vgl. Niessen (2006).

JeKi-Lehrende des ersten Schuljahres durchgeführt, deren Ergebnisse die Datenerhebung ergänzten.

Fragestellung des Vorhabens und Thema dieses Beitrags

Das Kölner Teilprojekt widmet sich folgender Forschungsfrage: „Welche Rolle spielt das Konstrukt der individuellen Förderung in den Individualkonzepten von Musikschul- und Grundschullehrenden des JeKi-Programms?“ Bei der Auswertung der Interviews stellte sich aber zunächst heraus, dass das Nachdenken der JeKi-Lehrenden über individuelle Förderung in starkem Maße von der Reflexion der Zusammenarbeit im Lehrenden-Tandem überdeckt wird. Dabei stehen diese beiden Themen durchaus miteinander in Beziehung. Zwar hängt die Art und Weise der Kooperation sehr deutlich von den Rahmenbedingungen vor Ort und von den jeweiligen persönlichen Voraussetzungen sowie der Ausbildung der Beteiligten ab, dennoch zeichnet sich probandenübergreifend ein Muster ab: Dieses schreibt den Grundschullehrenden vor allem die Rolle derer zu, die für den möglichst störungsfreien Verlauf des Unterrichts zuständig sind, während die Musikschullehrenden eher die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts verantworten. Eine intensive oder sogar gemeinsame Reflexion über Unterrichtsmethoden oder der Austausch über einzelne Schülerinnen und Schüler – beides wichtige Voraussetzungen für das Gelingen von individueller Förderung – wird durch diese Aufgabenverteilung gehemmt, wenn nicht gar verhindert.⁴

Ganz im Sinne der Offenheit und Flexibilität qualitativer Forschung wurde deshalb zunächst das Thema der Kooperation im Lehrenden-Tandem des ersten JeKi-Jahres untersucht, um auf dieser Grundlage womöglich tiefere Erkenntnisse über die eigentliche Forschungsfrage zu gewinnen. Im vorliegenden Beitrag wird das Thema Kooperation im ersten JeKi-Jahr in drei Schritten bearbeitet: Zunächst wird rekonstruiert, welche Erwartungen die JeKi-Lehrenden an die Zusammenarbeit im ersten JeKi-Jahr hatten und haben und welche Erfahrungen sie damit verbinden. Daraufhin wird auf Grundlage der Probanden-Aussagen systematisch dargestellt, aus welchen Aufgaben und Aufgabengebieten die Arbeit der Lehrenden im ersten JeKi-Jahr eigentlich besteht. Wenn schließlich die Faktoren benannt werden, die im jeweiligen Fall die Aufgabenverteilung im einzelnen Tandem beeinflussen, wird dafür neben den Interviews auch auf Gespräche mit

⁴ Vgl. den Text von Melanie Özdemir in diesem Band.

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

JeKi-Lehrenden im Rahmen der weiter unten beschriebenen Evaluationsveranstaltung zurückgegriffen.

Begriffsklärung

Für das gemeinsame Unterrichten zweier Lehrkräfte gibt es unterschiedliche Begriffe: Teamteaching oder Doppelbesetzung,⁵ Tandem oder Kooperation. Gräsel, Fußangel und Pröbstel greifen zur Bestimmung des Begriffs der Kooperation zwischen Lehrenden auf eine Definition aus der Organisationspsychologie zurück: „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß, 2008, S. 199; zitiert nach Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2008, S. 206). Die Autoren schätzen an dieser Definition ihre Flexibilität. Wenn man aber versucht, sie auf das Lehrenden-Tandem im Rahmen von JeKi anzuwenden, stellt sich die Frage, ob denn tatsächlich in jedem Fall eine Vertrauensbasis gegeben ist, ob Reziprozität vorherrscht und ob es deshalb überhaupt angemessen ist, bei der Zusammenarbeit der Lehrenden im ersten JeKi-Jahr von einer Kooperation in dem angegebenen Verständnis zu sprechen. Ähnlich normativ aufgeladen erscheinen andere Begriffsbestimmungen. So gehen Bastian und Seydel in Anlehnung an Heymann (2007, S. 6-7) davon aus, dass ein Team in pädagogischem Kontext Bereitschaften und Fähigkeiten aufweisen muss zur „Orientierung an gemeinsamen Zielen, [zur] Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe, [zum] Aufbau von arbeitsteiligen Strukturen, [zur] offenen Kommunikation und zum Ausgleich von Interessensgegensätzen, [zur] Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls, [zur] Interaktion zwischen Team und „Außenwelt““ (Bastian & Seydel, 2010, S. 6). So sinnvoll solche Definitionen in pädagogisch-didaktischer Literatur sein mögen, so problematisch sind sie wegen ihres starken normativen Gehalts im Rahmen einer empirischen Untersuchung. Im Folgenden soll deshalb vom Lehrenden-Tandem in JeKi die Rede sein. Damit wird einerseits der Begriff verwendet, der im JeKi-Kontext im Ge-

⁵ Michael Schwager ordnet den Begriff der Doppelbesetzung eher dem Gemeinsamen Unterricht von Sonderschul- und Regelschullehrkraft zu, dessen Ziel darin besteht, ein gemeinsames Lernen überhaupt erst zu ermöglichen, während der Begriff des Teamteaching vorwiegend an Regelschulen verbreitet ist und eher dem Wunsch der gegenseitigen Unterstützung von Lehrenden der gleichen Profession entspringt (Schwager, 2011, S. 93).

brauch ist, andererseits wurde der Begriff des Tandems in der bisherigen pädagogischen Diskussion nur vereinzelt verwendet und ist demzufolge nicht eindeutig besetzt. Mit Tandem sind – das als Minimaldefinition vorweg – die beiden Lehrenden der Musikschule und der Grundschule gemeint, die im Sinne der JeKi-Stiftung „gemeinsam“⁶ für den JeKi-Unterricht eines ersten Schuljahres verantwortlich sind.

Erste Ergebnisse

Divergente Erwartungen an das Tandem

Die Erwartungen an die Zusammenarbeit und an die Aufgabenverteilung im Tandem divergieren in den Äußerungen der befragten JeKi-Lehrenden stark – und dies nicht nur zwischen den verschiedenen Berufsgruppen (Musikschullehrende und Grundschullehrende), sondern auch innerhalb dieser Gruppen. So gibt es auf beiden Seiten sowohl Gesprächspartner, die sich zumindest ursprünglich eine intensive Zusammenarbeit vorgestellt hatten, als auch solche, die die Planung und Durchführung des JeKi-Unterrichts nahezu ausschließlich als Aufgabe der Musikschullehrenden ansehen.

Um das Spannungsfeld der Erwartungen an das Tandem zunächst aus der Perspektive der Grundschullehrenden zu skizzieren, lassen sich Aussagen von zwei Grundschullehrerinnen anführen, von denen die eine die JeKi-Stunde als „*ja nun mal absolut nicht unsere Aufgabe*“ (GL 1)⁷ bezeichnet; die andere Lehrerin hingegen hatte ursprünglich die Vorstellung „*man würde sich vielleicht mal zusammensetzen und was gemeinsam planen*“ (GL 2).

Analog dazu lassen auch die Äußerungen der Musikschullehrenden über die Tandempartner unterschiedliche Erwartungen an die Intensität der Zusammenarbeit erkennen:

- *Gewährleisten von störungsfreiem Unterricht:* Einige der befragten Musikschullehrkräfte fühlen sich für die Planung und die Durchführung des JeKi-Unterrichts eigenständig verantwortlich. Sie erwarten nur dann gelegentliche Unterstützung von Seiten der Grundschullehrkraft, wenn

⁶ Homepage des JeKi-Programms: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php> (Stand: 4.8.2011).

⁷ Grundschullehrende = GL; Musikschullehrende = ML

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Unterrichtsstörungen auftreten: *„Die müssen nur am Rand sitzen und ein Auge darauf halten“* (ML 1).

- *Aktive Teilnahme am Unterricht:* Einige Musikschullehrende fühlen sich zwar für die Planung des JeKi-Unterrichts allein verantwortlich, wünschen sich aber von den Grundschullehrkräften, dass sie am Unterricht aktiv teilnehmen, z. B. beim gemeinsamen Singen oder Tanzen: *„Ich erwarte schon, dass die Tandemlehrerinnen dann praktisch mitmachen“* (ML 4). Den Erfahrungen einiger Musikschullehrenden nach zu urteilen kann gerade die Klassenlehrerin als Bezugsperson die Kinder so zum Mitmachen motivieren, dass sie *„sich besser öffnen“* (ML 3).
- *Gemeinsame Unterrichtsgestaltung:* Sowohl in Bezug auf die Unterrichtsplanung als auch auf die Unterrichtsdurchführung äußern einige Musikschullehrende den Wunsch, dass beide Lehrkräfte ihre Expertise einbringen: *„Lieder lernen, Texte lernen, mit Instrumenten begleiten, das würde ich denen [den Grundschullehrenden] vorschlagen und dann könnten die mir sagen: ‚Vielleicht so in einer großen Gruppe dann teilen wir das auf.‘“* (ML 7) Diese Musikschullehrerin wünscht sich also vor allem Anregungen für die methodische Umsetzung ihrer inhaltlichen Ideen. In jedem Fall sind die Musikschullehrenden auf die Grundschullehrkräfte angewiesen, wenn sie ihren JeKi-Unterricht in den Schulkontext einbinden möchten, indem sie z. B. an Themen aus anderen Schulfächern anknüpfen oder zur Gestaltung von Schulveranstaltungen beitragen.

Erfahrungen mit dem Tandem

Während es bei beiden Gruppen also eine große Spanne in den Erwartungen an die Zusammenarbeit gibt, ähneln sich schließlich die Erfahrungen im Alltag: Zumeist ohne klare Absprachen gestaltet in der Regel die Musikschullehrkraft maßgeblich den Unterricht, während die begleitende Grundschullehrkraft vor allem für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zuständig ist. In einigen wenigen Fällen erfüllen sich damit die gegenseitigen Erwartungen der Lehrenden an das Tandem – wie bei einer Musikschullehrerin (ML 1), die sich von den Grundschullehrenden ohnehin nur Mitarbeit in Form einer dezenten Unterstützung bei Unterrichtsstörungen wünscht. In ihrem Tandem bekommt sie die erwartete Unterstützung: *„Also bei dieser Frau König [Pseudonym; KL] klappt das wirklich ganz toll. Die braucht die Kinder, Kandidaten, nur anzugucken. Das funktioniert da*

irgendwie!“ (ML 1). Diese Musikschullehrerin kann durch die Mithilfe ihrer Tandemkollegin den JeKi-Unterricht nach ihren Vorstellungen gestalten.

Bei vielen JeKi-Lehrenden aber werden die Erwartungen enttäuscht. Diese Enttäuschung hängt mit der unklaren Aufgabenverteilung und den fehlenden Absprachen untereinander zusammen. Nur zwei Gesprächspartner (ML 3, ML 4) berichten, dass im Vorfeld der Zusammenarbeit einige wenige Treffen mit dem Tandempartner zur Aufgabenklärung stattgefunden hätten. Regelmäßige Gespräche zur gemeinsamen Unterrichtsplanung und zur Rollenverteilung in der einzelnen Unterrichtsstunde führt keiner der Gesprächspartner, obwohl die ungeklärten Zuständigkeiten die Lehrenden beider Berufsgruppen so stark belasten können, dass sie sich im JeKi-Unterricht regelrecht unwohl fühlen.

So sind die meisten Grundschullehrkräfte mit der methodischen Durchführung des Unterrichts im Klassenverband nicht zufrieden. Zwar hätten die Musikschulkollegen häufig *„wirklich schöne Ideen“* (GL 1) und gestaltet den Unterricht *„fantasievoll und kreativ“* (GL 4), aber ihnen fehle meist das *„Handwerkszeug [...], mit einer großen Gruppe“* (GL 3) umzugehen. *„Schöne Ansätze“* in der Unterrichtsgestaltung würden oft nur deshalb nicht ausgebaut und entwickelt, weil die Musikschulkollegen *„halt mit der Gruppe überfordert“* (GL 1) seien und im Unterricht keine klaren Regeln herrschten. Diese Unzufriedenheit der Grundschullehrenden führt zu Situationen, in denen sie am liebsten in den Unterricht eingreifen würden.

Diesem Bedürfnis aber steht die Befürchtung entgegen, dadurch dem Tandempartner zu nahe zu treten und seine Autorität gegenüber den Kindern zu untergraben. Eine Grundschullehrkraft formuliert ihre Sorge sehr deutlich: *„Irgendwo ist es auch schlecht, wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert quasi immer. Damit nehme ich ihm ja auch die Autorität, deswegen wusste ich auch nicht: Soll ich jetzt eingreifen, soll ich nicht eingreifen? Finde ich ganz schwierig“* (GL 3). Mehrere Grundschullehrende beschreiben diese Situation als *„Gratwanderung“* (GL 1). Sie trauen sich auch nicht, methodische Vorschläge zu unterbreiten: *„Wir wollen auch nicht zu viel sagen. Ne, also wir wollen uns da nicht jetzt als der Oberlehrer aufspielen“* (GL 1). Immer wieder müssen die Grundschullehrenden abwägen, ob sich ein Eingreifen insgesamt eher positiv oder negativ auswirken würde.

Den Musikschullehrenden auf der anderen Seite fällt es, schon wegen der für sie meist ungewohnten Gruppengröße, immer wieder schwer, den

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Unterricht nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Sie kennen die Schüler nicht so gut wie ihre Tandemkollegen und haben auch deshalb mehr Schwierigkeiten, Verhaltens- und Kommunikationsregeln durchzusetzen. Sie wünschen sich also Unterstützung durch die Grundschullehrkraft, können sich aber tatsächlich vor den Kopf gestoßen fühlen, wenn der Tandempartner in ihr Unterrichten eingreift: *„Ich finde es eigentlich nicht schlecht. Nur weiß ich jetzt nicht, ob das so geschickt ist, das so vor den Kindern dann immer so zu machen“* (ML 1). Aber auch wenn der Tandempartner passiv bleibt, kann das den Musikschullehrenden verunsichern: *„Wenn die Tandemlehrerin [...] nur abweisend dasitzt [...], weiß [man] nicht: Werden die Kinder observiert oder ich?“* (ML 3). Auch diese Lehrerin benennt den großen Einfluss, den die Haltung der Grundschullehrerin auf ihren eigenen Stand bei den Kindern ausübt: *„Wenn sie mir gegenüber [...] Abneigung zeigt, was kann ich dann in dieser Klasse ausrichten?“* (ML 3)

Als gemeinsames Problem kristallisiert sich also heraus, dass die gegenseitigen Erwartungen und Zuständigkeiten in den Tandemkonstellationen in der Regel nicht geklärt sind, wodurch auf beiden Seiten Unsicherheiten entstehen können. Um diese Unsicherheiten näher analysieren zu können, aber auch im Hinblick auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Zusammenarbeit im JeKi-Tandem ist es somit wichtig, die Aufgaben zu identifizieren, die im JeKi-Unterricht aus Sicht der Lehrenden anfallen.

Aufgaben der Lehrenden im JeKi-1-Unterricht

Auf der Grundlage der Interviewauswertung entstand die folgende Sammlung von Aufgaben, mit denen sich die Lehrenden im Unterricht des ersten JeKi-Jahres konfrontiert sehen (Tab. 1). Aufgenommen wurden alle Aufgaben, die die Probanden erwähnten oder beschrieben – aber keineswegs alle Aufgaben, die im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres anfallen. Diese Sammlung erhebt also keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie dient auch nicht dazu, die Gesamtheit der im JeKi-1-Unterricht anfallenden Aufgaben analytisch zu durchdringen, vielmehr erfasst sie die Sicht der Lehrenden auf diese Aufgaben. Die Überschriften stammen teilweise ebenfalls aus Probandenäußerungen, teilweise wurden sie der Übersichtlichkeit halber hinzugefügt; sie bilden keine völlig trennscharfen Kategorien.

Tabelle 1: Aufgaben im Lehrenden-Tandem des JeKi-1-Unterrichts, wie sie in der Analyse der Interviews mit den Lehrenden gewonnen wurden.

<p>Umgang mit Instrumenten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung einzelner Kinder am Instrument – Ausprobierphasen ermöglichen – Instrumentenpräferenzen und -passung dokumentieren (für Beratung) – Elterninformation und -kontakt <p>Musizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> – mit den Kindern singen – Liedauswahl – Liedtexte einüben – mit den Kindern instrumental musizieren – Auswahl von (Mit-)Spielsätzen – Bereitstellen von zusätzlichen (v.a. Perkussions-) Instrumenten und Alltagsgegenständen – den Kindern Präsentationsmöglichkeiten eröffnen <p>Unterricht im Klassenverband</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kinder beschäftigen, die gerade kein Instrument ausprobieren – Kinder namentlich kennen – Großgruppe im Blick haben – Bedürfnisse von Erstklässlern im Blick haben – als Ansprechpartner für Kinder bereit stehen – Einzelleistung loben 	<p>Unterrichtsgestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Auswahl von Hörbeispielen – Auswahl von Anschauungsmaterialien – Auswahl von Aufgabenstellungen – ggf. Verknüpfung mit sonstigem (Musik-) Unterricht – Sozialformen wählen – Zeitplanung – Erlebnisse schaffen – Kontakt zum Tandempartner suchen für konkrete Unterrichtsvorbereitung <p>Für Arbeitsatmosphäre sorgen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Umgang mit Unterrichtsstörungen – Regeln (mit den Kindern) aufstellen – Regeln durchsetzen <p>Organisatorisches</p> <ul style="list-style-type: none"> – Raum vorbereiten – Arbeitsmaterialien kopieren – Instrumente pflegen und herrichten – Kontakt zur Schulleitung halten – Kontakt zum Tandempartner suchen – Konzerte organisieren
--	---

Aus der Interviewauswertung ging hervor, dass die Musikschullehrenden im Alltag häufig für die meisten Aufgaben zuständig sind, die unter „Umgang mit Instrumenten“, „Musizieren“ und „Unterrichtsgestaltung“ zusammengefasst sind, während den Grundschullehrenden vor allem der „Umgang mit Unterrichtsstörungen“ obliegt, hier unter der Überschrift „Für Arbeitsatmosphäre sorgen“ aufgeführt. Auf der Veranstaltung der formati-

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

ven Evaluation⁸ wurde nun diese Zusammenstellung von Aufgaben den anwesenden JeKi-1-Lehrenden aus Grund- und Musikschule vorgelegt, um mit ihnen über die Aufgabenverteilung im Tandem ins Gespräch zu kommen. Sie wurden gebeten, in Kleingruppen ihre Wünsche zu formulieren: Welche Lehrkraft sollte für die Bearbeitung welcher Aufgaben zuständig sein? Die Ergebnisse der Gruppenarbeit und der sich anschließenden Diskussion im Plenum zeigten, dass für die meisten Aufgaben eine gemeinsame Zuständigkeit von Grundschullehrkraft und Musikschullehrkraft gewünscht wird.⁹ Bei den wenigen Aufgaben, die offenbar aus inhaltlichen Gründen stärker dem Zuständigkeitsbereich der Musikschullehrenden zugeschrieben werden, handelt es sich um „Auswahl von Hörbeispielen und Mitspielsätzen“, „Instrumentenpflege“ sowie „Konzerte und Vorspielmöglichkeiten bieten“. Stärker dem Verantwortungsbereich der Grundschullehrkraft zugesprochen wurden die Aufgaben „Kinder namentlich kennen“ und „Bedürfnisse der Erstklässler im Blick halten“. Für die meisten anderen Aufgaben sollten sich nach Ansicht der anwesenden Lehrenden optimaler Weise beide Lehrkräfte gleichermaßen zuständig fühlen. Was außerdem deutlich wurde: Die Realisierungsmöglichkeit einer gemeinsamen Zuständigkeit hängt in hohem Maße von den Rahmenbedingungen ab, unter denen die jeweilige Zusammenarbeit stattfindet.

Bedeutung der Rahmenbedingungen für die Aufgabenverteilung im Tandem

Zu den folgenreichsten Rahmenbedingungen für die Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem gehören diese beiden:

- *Keine gemeinsame Vorbereitungszeit:* Das JeKi-Programm stellt den Lehrenden keinerlei bezahlte Zeit für Absprachen, gemeinsame Planungen und Reflexionen zur Verfügung. Da vor allem die Musikschullehrenden sich diese Zeit von ihrer Freizeit „*abknapsen*“ müssen (ML 7), müssen sie „*immens engagiert sein*“ (ML 5), wenn es nicht bei verein-

⁸ Die Veranstaltung der formativen Evaluation fand im Februar 2011 statt. Zusätzlich zu den Interviewpartnern wurden weitere interessierte JeKi-Lehrkräfte aus Grund- und Musikschule eingeladen. Anwesend waren schließlich zwölf Musikschul- und Grundschullehrkräfte mit verschiedenen Ausbildungen und verschiedenen Positionen innerhalb von JeKi, was einen intensiven Austausch ermöglichte.

⁹ Zum Soll- und Ist-Zustand der Aufgabenverteilung im JeKi-Tandem vgl. Kulin & Özdemir (2011).

zelten Absprachen „zwischen Tür und Angel“ (ML 7) bleiben soll. Tatsächlich bedeutet es für die Musikschullehrkraft im Alltag oft weniger Aufwand, beispielsweise selbst Arbeitsblätter für den Unterricht auszuwählen und zu kopieren, als das in Absprache oder Arbeitsteilung mit der Grundschullehrkraft zu tun.

- *Kein musikpädagogisches Konzept:* Es existiert kein ausgearbeitetes musikpädagogisches Konzept für den JeKi-1-Unterricht, in dem Ziele, Inhalte und Methoden des Programms festgeschrieben wären und aus dem die anstehenden Aufgaben klar hervorgingen.¹⁰ Was eine Chance für größtmögliche Gestaltungsfreiheit darstellen könnte, kann vor Ort wegen der beschränkten zeitlichen Ressourcen nicht genutzt werden und führt bei den Lehrenden eher zu Ratlosigkeit und Verunsicherung.

Mit diesen beiden Aspekten sind diejenigen Rahmenbedingungen auf der Projektebene benannt, die für alle Tandems gelten und eine enge Zusammenarbeit in allen Aufgabenbereichen hemmen. Bedeutsam sind aber auch die unterschiedlichen Gegebenheiten an den Schulen und die jeweiligen Arbeitssituationen sowie die biografischen Hintergründe der Lehrenden (s. a. Lehmann-Wermser, Naacke & Nonte, 2010, S. 100-101). Sie variieren von Tandem zu Tandem, haben aber ebenfalls Konsequenzen für die Aufgabenverteilung. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zu den jeweiligen Aspekten knapp zusammengefasst:

- *Überzeugung der Schulleitung:* Eine dem JeKi-Programm gegenüber aufgeschlossene, unterstützende Schulleitung nimmt positiven Einfluss auf das Arbeitsklima im Lehrenden-Tandem. Wenn die Musikschullehrenden sich aber an den Schulen als „Gäste“ (ML 3) , als „Reisende“ (ML 4), als Lehrende fühlen, „die nicht so viel Einfluss haben“ (ML 6), sind sie weniger bereit, sich über das notwendige Maß hinaus für den JeKi-Unterricht zu engagieren und sich aktiv ins Schulleben einzubringen. Auch die Grundschullehrenden fühlen sich bei einer positiven Haltung der Grundschulleitung gegenüber JeKi stärker für das Programm verantwortlich und sind eher bereit, beispielsweise organisatorische Aufgaben zu übernehmen.

¹⁰ Seit 2011 liegt ein Band mit Unterrichtsmaterialien zum JeKi-Unterricht im 1. Schuljahr vor, der auch einige wenige Hinweise auf die Arbeit im Tandem enthält. Er klärt jedoch nicht in befriedigender Weise die grundsätzlichen Fragen nach Zielen und Inhalten sowie nach der Aufgabenverteilung in JeKi (Dues, Eibeck & Hartmann-Hilter, 2011).

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

- *Räume und Materialien:* Auch die Ausstattung der Schule setzt wichtige Rahmenbedingungen für den JeKi-1-Unterricht; verbunden damit ist die Frage, inwiefern die Musikschullehrkraft Zugriff hat auf Elemente dieser Ausstattung wie z. B. auf das Schulinstrumentarium, Materialsammlungen oder Kopiergeräte.
- *Ausbildung und Berufserfahrung der Musikschullehrenden:* In der Regel können auch die Musikschullehrenden nur einige und keineswegs alle Musikinstrumente gleich kompetent vorstellen. Einen weiteren Unterschied macht die Frage aus, wie intensiv sie in ihrer Ausbildung – z. B. im Rahmen eines Studiums der Elementaren Musikpädagogik – den Umgang mit größeren Gruppen gelernt oder ob sie in ihrer bisherigen Berufstätigkeit Erfahrung damit gesammelt haben.
- *Arbeitssituation der Musikschullehrenden:* Eine Rolle spielt die Frage, in wie vielen JeKi-Klassen die Musikschullehrenden unterrichten. Sind es nur zwei oder drei Klassen, sind sie in der Lage, die jeweils etablierten Klassenregeln zu übernehmen. Handelt es sich aber um weit mehr Klassen, stellt eine so individuelle Anpassung an die jeweiligen Gruppenregeln im Alltag eine Überforderung dar. Dann können nur eigene Regeln aufgestellt werden – womit automatisch das Etablieren von Regeln stärker zur Aufgabe der Musikschullehrenden wird. Wer nur wenige JeKi-1-Gruppen unterrichtet, hat außerdem Chancen, die Kinder besser kennen zu lernen.
- *Arbeitssituation der Grundschullehrenden:* Dieser Punkt übt entscheidenden Einfluss auf die Aufgabenverteilung im JeKi-Tandem aus: Zum Beispiel kann die Grundschullehrkraft nur dann sinnvoll dafür zuständig sein, sich um die individuellen Belange der Kinder zu kümmern, wenn sie nicht nur für die eine JeKi-Stunde in der jeweiligen Klasse unterrichtet. In diesem Sinne vorteilhaft ist deshalb in der Regel, wenn die Grundschullehrkraft die Klassenleitung innehat. Wenn die Grundschullehrenden auch vorher und nachher in derselben Klasse unterrichten oder eine Freistunde haben, können sie in der angrenzenden Zeit den Raum oder die Instrumente herrichten und für kurze Gespräche mit der Musikschullehrkraft zur Verfügung stehen. Wenn die Grundschullehrkraft selbst ein Musikinstrument spielt, besteht die Möglichkeit, dass sie Aufgaben der Instrumentenvorstellung übernimmt. Wenn sie gleichzeitig für den regulären Musikunterricht der Klasse zuständig ist, kann sie für die Verknüpfung mit diesem Unterricht verantwortlich sein und sich z. B. an der Liedauswahl für den JeKi-Unterricht beteiligen. Wenn es

sich bei der Grundschullehrkraft sogar um eine studierte Musikfachkraft handelt, steht einer gleichberechtigten Aufgabenverteilung im Tandem prinzipiell nichts im Wege. Die befragten studierten Grundschulmusiklehrer wären alle gerne stärker an der Unterrichtsgestaltung des ersten JeKi-Jahres beteiligt als bisher. Aber auch sie sind im JeKi-Alltag bisher meist nur für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zuständig. Sie fühlen sich geradezu entmündigt, weil ihnen der Unterricht in „ihrem Fach“ aus der Hand genommen wird. An dieser Stelle wird das brach liegende Potential des Tandem-Unterrichts besonders deutlich.

Vorzüge des Tandemunterrichts

Nun mag in der bisherigen Darstellung der Eindruck entstanden sein, dass es sich beim Tandemunterricht im ersten JeKi-Jahr um eine grundsätzlich problematische Einrichtung handelt. Das Gegenteil ist aber der Fall: Trotz der unterschiedlichen Erwartungen, der verunsichernden Erfahrungen, der ungeklärten Zuständigkeiten und hemmenden Rahmenbedingungen steckt aus Sicht aller Beteiligten enormes positives Potential im Tandem. Die meisten Lehrkräfte gehen sogar davon aus, dass der JeKi-Unterricht nur zu zweit zu bewältigen ist. Diese Überzeugung hat mehrere Gründe:

- Die Musikschullehrenden bringen in der Regel wenig bis keine Erfahrung im Unterrichten von Großgruppen in Klassenstärke mit. Daher hilft es ihnen, eine zweite Person im Raum zu haben, die „so ein bisschen das Auge drauf [auf die Gruppe; KL] halten“ kann (ML 1), die überdies erfahren im Großgruppenunterricht ist und im besten Fall die Kinder gut kennt.
- Es wäre aber auch für im Umgang mit Großgruppen erfahrene Musikschullehrende schwierig, den JeKi-Unterricht alleine umzusetzen: Von den Instrumenten, die eingeführt werden sollen, steht jeweils nur eine begrenzte Anzahl zur Verfügung, so dass nie alle Kinder gleichzeitig am Instrument arbeiten können. Während die einen individuelle Unterstützung am Instrument benötigen, sollten auch die anderen sinnvoll beschäftigt sein. Ein solch differenzierter Unterricht ist erheblich besser im Lehrenden-Tandem zu gestalten.
- JeKi-Unterricht bedeutet regelmäßige Vor- und Nachbereitung, die teilweise nur vor Ort stattfinden kann (z. B. Instrumente stimmen und reinigen, Raum herrichten). Dafür ist es sehr hilfreich, wenn zwei Lehrkräfte aktiv mitarbeiten.

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Gerade die fachfremden Grundschullehrenden fasziniert, dass in den JeKi-Stunden Unterricht stattfindet, den sie selbst *„so nie erteilen könnte[n], der mit viel Fantasie und Kreativität“* einhergeht (GL 4). Und auch auf Seiten der Musikschullehrenden finden sich positive Äußerungen zur Arbeit im Tandem, so besonders bei dieser Lehrerin: *„Generell ist es für mich so, dass diese Arbeit mit einer Klassenlehrerin zusammen in so einem Klassenverband sehr interessant ist, gut läuft und mir auch eine Menge durch dieses Feedback, wie die Klassenführung funktioniert, gebracht hat“* (ML 5). Bemerkenswert an dieser Äußerung scheint insbesondere der Umstand, dass die Musikschullehrerin explizit auf die positiven Aspekte der kollegialen Rückmeldung verweist. Unabhängig davon, dass die Lehrenden selbst vom Tandemunterricht profitieren, berichten alle Interviewpartner einhellig, dass der JeKi-Unterricht die Kinder begeistert.

Fazit, Diskussion und Ausblick

Es ist also festzuhalten, dass der Tandemunterricht des ersten JeKi-Jahres von den beteiligten Grundschul- und Musikschullehrenden in seinem Potential positiv bewertet wird, auch wenn die Umsetzung vor Ort bisher nur selten zur Zufriedenheit aller gelingt.¹¹ Die bisherigen empirischen Befunde zu JeKi bestätigen die hier getroffenen Aussagen (Beckers & Beckers, 2008, S. 54-57; Kulin & Özdemir, 2011). Darüber hinaus gibt es speziell zum Teamteaching in JeKi oder im Fach Musik keine Forschungsergebnisse; zu finden sind aber Texte zum gemeinsamen Unterrichten von Regelschul- und Sonderschullehrenden, was insofern vergleichbarer als „innerschulisches“ Teamteaching ist, als hier Lehrende zweier verschiedener Professionen mit partiell unterschiedlichen Zielsetzungen aufeinandertref-

¹¹ Nach dieser Analyse sollte deutlich geworden sein, dass Aufgaben, die im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres anfallen, nicht einfach nach einem festgelegten Schema auf die beiden Lehrenden aufgeteilt werden sollten, wie es nach Auskunft der Befragten in einzelnen Fortbildungsveranstaltungen der JeKi-Stiftung in der Vergangenheit vorgeschlagen wurde. Eine solch starre Aufteilung widerspräche auch den Intentionen der JeKi-Stiftung Homepage des JeKi-Programms: http://www.jedemkind.de/programm/haeufige_fragen/haeufige_fragen.php (Stand: 4.8.2011). Bei der Maßnahme der formativen Evaluation des Kölner Teilprojekts zeigte sich, wie intensiv und kreativ die Lehrenden die Gelegenheit zum Austausch über diesen Themenkomplex nutzten. Es herrscht offenbar konkreter Bedarf an differenzierter Fortbildung im Hinblick auf die Aushandlung von Aufgaben im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres. Für die konkrete Umsetzung wäre wichtig, dass auch die Fortbildung selbst als Arbeitszeit betrachtet und entsprechend vergütet würde.

fen (u. a. Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Dass eine solche interprofessionelle Kooperation Schwierigkeiten bergen kann, spiegelt sich in der Literatur (u. a. Tuschel, 2006). Zur Analyse von Kooperationen wurden verschiedene Modelle zur Beschreibung der Intensität der jeweiligen Zusammenarbeit entwickelt,¹² womit auch die von den Lehrenden beschriebene Zusammenarbeit in den JeKi-Tandems beschrieben werden könnte.¹³ Uns scheint aber im Hinblick auf die Weiterentwicklung von JeKi noch gewinnbringender, eine Systematik einflussreicher Bedingungen zu erstellen, weil sie beim Nachdenken über eine jeweils fruchtbare Zusammenarbeit im Tandem konkret hilfreich sein könnte.¹⁴ Bei der Betrachtung unserer Ergebnisse lassen sich verschiedene Ebenen von wirksamen Rahmenbedingungen ausmachen:¹⁵

- die Ebene der beteiligten Lehrenden mit ihren jeweiligen biografischen Hintergründen und ihren persönlichen Voraussetzungen,
- die Ebene der Grundschule, an der der Unterricht stattfindet, als besonders bestimmendes Umfeld und
- die Ebene des weiteren institutionellen Rahmens, also der Musikschule, der JeKi-Stiftung samt Fortbildungsmöglichkeiten etc.

¹² Vgl. Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006, S. 209-211); weitere Systematisierungen werden von Lütje-Klose und Willenbring (1999, S. 12) sowie Maag Merki (2008, S. 8) referiert und vorgestellt.

¹³ Vgl. Cloppenburg & Bosen in diesem Band. Westhoff, Wachter, Völkel und Fraune (2010, S. 16-18) verwenden eine von Lütje-Klose und Willenbring (1999, S. 16) zitierte Systematisierung nach Friend (1992), die als geeigneter Ausgangspunkt für eine differenziertere Analyse dienen könnte. Zumeist entspricht der JeKi-Unterricht wohl den Ausprägungen „One Teach, One „Drift““ bzw. „One Teach, One Observe“.

¹⁴ Schwager fasst den Forschungsstand zu Gründen für das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts zusammen (Schwager, 2011, S. 97) – allerdings mit einem hohen Grad von Allgemeinheit, der im Hinblick auf JeKi spezifiziert werden kann. Ergänzende Hinweise auf bedeutsame Rahmenbedingungen sind bei Cook und Friend (1995) zu finden.

¹⁵ Lütje-Klose und Willenbring haben in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner vier Ebenen zur Beschreibung von Kooperation unterschieden (1999, S. 6-8) und – noch näher an unseren Ergebnissen – vier „Strukturebenen pädagogischer Zusammenarbeit“ (organisatorische Ebene, Sachebene, Beziehungsebene, Persönlichkeitsebene), auf denen sie die Voraussetzungen für das Gelingen kooperativer Prozesse verorten (S. 14-18). Die erste Systematisierung ist aber stark geprägt durch den theoretischen Zusammenhang, die zweite setzt deutlich andere Schwerpunkte als die von uns vorgenommene Einteilung.

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Betrachtet man diese verschiedenen Ebenen, die von den Einzelpersonen zunehmend weniger beeinflusst werden können, so erschiene es wünschenswert, dass die JeKi-Lehrenden in die Lage versetzt würden, in Anpassung an die jeweiligen Bedingungen vor Ort ihre Form des Tandemunterrichts miteinander abzustimmen, zu entwickeln und zu verwirklichen. Zur Bewusstmachung und Reflexion der Aufgabenverteilung, aber auch von Kooperationskonflikten haben Lütje-Klose und Willenbring (1999, S. 21-29) verschiedene Vorschläge unterbreitet. Würden diese auf die spezifische Situation von Jeki-1 zugeschnitten und eingesetzt, könnte das für die sehr unterschiedlichen JeKi-Tandems eine wirksame Unterstützung bedeuten.

Auch für den eingangs erläuterten Forschungsgegenstand der individuellen Förderung im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres spielt das Lehrenden-Tandem eine wichtige Rolle: Wenn es ein Muster gibt, bei dem die Musikschullehrenden sich in erster Linie für den fachlichen Anteil, die Grundschullehrenden eher für den sozialen Anteil des Unterrichts verantwortlich fühlen, kann individuelle Förderung kaum gelingen, denn sie benötigt sowohl eine soziale Dimension in der Wahrnehmung der je einzelnen Schüler als auch eine fachliche Dimension in der Eröffnung neuer Lernwege. Oder anders herum formuliert: Eine wichtige Voraussetzung für individuelle Förderung im JeKi-1-Unterricht stellt ein funktionierendes Tandem dar.

Die besonderen Chancen, die ein Lehrentandem für individuelle Förderung bietet, zeigen sich exemplarisch in den umfangreicheren Möglichkeiten zur Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler – was im herkömmlichen Schulunterricht häufig kaum realisiert werden kann. Eine Grundschullehrerin beobachtet im JeKi-Unterricht beispielsweise *„Talente bei Kindern, die man vorher [und] hier im normalen Klassenunterricht gar nicht gesehen hätte“* (GL 4). Allein dieser Möglichkeit wegen sollte in die Gestaltung des JeKi-Tandems, konkret: in die Klärung der Aufgabenverteilung zwischen den Lehrenden in Zukunft investiert werden.

Literatur

Bastian, J. & Seydel, O. (2010). Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung: Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. *Pädagogik*, (1), 6-9.

- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Münster: LIT.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Dues, S., Eibeck, G. & Hartmann-Hilter, C. (2011). *JeKi elementar: Grundlagen, Materialien, Ideen*. Mainz: Schott.
- Friend, M. (Oktober 1992). *Visionary leadership for today's schools*. Paper presented at the meeting of the International Council for Learning Disabilities, Kansas City.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos. *Zeitschrift für Pädagogik*, (2), 205-219.
- Heymann, H. W. (2007). Lernen und Arbeiten im Team. *Pädagogik*, (4), 6-9.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), 1-27. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=61&path=161> [11.12.2011].
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule: Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13-25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S. & Nonte, S. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, (1), 2-31.
- Maag Merki, K. (2008). Kooperation und Netzwerkbildung: Eine Einführung. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung* (S. 7-11). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 6. Münster: LIT.

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.) (2004), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 92-98.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2003). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Auflage). Thousand Oaks: Sage.
- Tuschel, S. (2006). Teamteaching in Integrationsklassen: Fördernde und hemmende Faktoren. *Erziehung und Unterricht*, (1-2), 65-74.
- Westhoff, A., Wachter, M., Völkel, A. & Fraune B. (2010). Teamarbeit und Individualisierung: Ideen für den bewussten Umgang mit Heterogenität im Team. *Pädagogik*, (1), 15-19.

Katharina Lehmann
Hochschule für Musik und Tanz Köln, FB 5
Unter Krahnenbäumen 87
D-50668 Köln
Email: Katharina.Lehmann@hfmt-koeln.de

Lina Hammel
Institut für Musikpädagogik
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
D-50931 Köln
Email: linahammel@gmail.com

Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln, FB 5
Unter Krahnenbäumen 87
D-50668 Köln
Email: anne.niessen@netcologne.de